

**This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.**

**Author(s):** Tarnanen, Mirja; Kalalahti, Mira; Palonen, Tuire

**Title:** Pedagoginen yhteistyö kulttuurisesti ja kielellisesti moninaisessa koulu yhteisössä

**Year:** 2023

**Version:** Accepted version (Final draft)

**Copyright:** © Kirjoittajat & Niilo Mäki Instituutti, 2023

**Rights:** In Copyright

**Rights url:** <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

**Please cite the original version:**

Tarnanen, M., Kalalahti, M., & Palonen, T. (2023). Pedagoginen yhteistyö kulttuurisesti ja kielellisesti moninaisessa koulu yhteisössä. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti : NMI-bulletin*, 33(4), 91-107.

## Pedagoginen yhteistyö kulttuurisesti ja kielellisesti moninaisessa kouluyhteisössä

Artikkelissa tarkastellaan henkilöstön pedagogista yhteistyötä kahdessa koulussa, joissa on enemmän maahanmuuttotaustaisia oppilaita kuin suomalaisissa kouluissa yleensä. Pedagogisella yhteistyöllä tarkoitetaan henkilöstön yhteistä toimintaa, jonka tavoitteena on parantaa kaikkien oppilaiden oppimisen mahdollisuuksia ja vahvistaa oppimista tukevien käytänteiden soveltamisesta siten, että se ehkäisee polarisaatiota ja tukee oppimisen lisäksi osallistavan kouluyhteisön kehittämistä. Tutkimusaineisto koostuu kahden koulun henkilöstölle lähetetyn verkostokyselyn vastauksista (n = 115) ja kahdeksasta kyselyyn vastanneelle tehdystä teemahaastattelusta. Sähköisellä lomakkeella kerätty verkostanalyysiaineisto perustuu vastaajien raportoimiin verkostoulottuvuuksiin (tiedonvaihto oppilaisiin liittyvistä asioista, yhteistyö, maahanmuuttotaustaisten oppilaiden tuki, emotionaalinen tuki ja inspiraation tuominen) omissa kouluissaan. Verkostokyselyn tulosten mukaan oppimiseen ja oppilaiden hyvinvointiin liittyvä tietämyksen vaihto on tihein verkostoulottuvuus, ja kouluyhteisöjen keskiössä näyttävät olevan erityisesti tiettyihin tehtäviin keskittyvät asiantuntijat, eivät niinkään opettajat yleensä. Haastatteluaineiston mukaan yhteistyön tekemistä haastavat monenlaiset tekijät, kuten työn rakenteet, lisääntyneet oppimisen tuen tarpeet, johtaminen, oman ammatillisen osaamisen riittävyys sekä jotkin kielelliset ja kulttuuriset tekijät. Pedagogisessa yhteistyössä pyritään ehkäisemään polarisaatiota, mutta toisaalta yhteistyö, tiivistyessään tiettyjen henkilöiden välille, myös ylläpitää polarisoivaa ajattelua ja toimintaa.

Asiasanat: monikielinen ja -kulttuurinen koulu, pedagoginen yhteistyö, polarisaatio

### 1. Johdanto

Suomalaisten koulujen kulttuurinen ja kielellinen diversiteetti on lisääntynyt erityisesti 2010-luvulta lähtien (Portin, 2017). Kun kouluyhteisön moninaisuus lisääntyy, on sen keskustelukulttuuria, toimintatapoja sekä yhteistyön laatua ja määrää tarkasteltava kriittisesti ja kehitettävä tietoisesti oppilaiden ja kouluyhteisön osallistumisen ja hyvinvoinnin tukemiseksi. Tällainen inklusiivinen kouluyhteisö pystyy todennäköisemmin vastaamaan oppilaiden moninaisuuteen ja kohtelemaan heitä oikeudenmukaisesti ja myötätuntoisesti (Booth, 2017; Vanhanen ym., 2022) ja näin myös ehkäisemään polarisoivaa kehitystä. Epätasapainoisesti polarisoitunut kouluyhteisö on jakaantunut ryhmiin, joiden välille syntyy ajattelua ja puhetta ”meistä” ja ”muista” sekä kuulumista ja oppimista rajoittavia käytänteitä ja rakenteita (Manninen & Tarnanen, 2019; Attias, 2020).

Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden integroituminen kouluyhteisöihin on kompleksinen prosessi, jossa vaikuttavat monenlaiset, esimerkiksi fyysiseen ja psyykkiseen terveyteen, sosioemotionaaliseen kiinnittymiseen sekä akateemiseen ja koulun kielen oppimiseen liittyvät tekijät (Charbonneau ym., 2022). Maahanmuuttotaustaisilla oppilailla on suurempi koulunkäynnin keskeyttämisen riski, ja heidän koulutuspolkunsu ovat kansainvälisestäkin tarkasteltuna pirstaleisempia muuhun väestöön nähden (Unesco, 2010). Kansainväliset tutkimukset osoittavat, että maahanmuuttotaustaiset oppilaat, joiden oppimistulokset ovat heikkoja, kärsivät stressistä ja epävarmuudesta ja arvioivat omia mahdollisuuksiaan muita negatiivisemmin (esim. Giavrimis ym., 2003).

Myös suomalaisissa kouluissa näkyy vanhoja ja ilmenee uusia eriytymiskehityksiä, jotka liittyvät alueelliseen eriarvoisuuteen, yhdenvertaisiin koulutuspolkuihin ja oppimistuloksiin (Bernelius & Huilla, 2021; Jahnukainen ym., 2019; Leino ym., 2019). Koulujen toimintaympäristöt eriytyvät oppilaiden kulttuurisen ja kielellisen moninaistumisen lisäksi esimerkiksi kouluvalintojen ja kouluja ympäröivien asuinalueiden eriytymisen mukaisesti (Oittinen ym., 2022; Seppänen ym., 2015). Toimintaympäristöjen eriytyminen näkyy koulujen arjessa ja toimintakulttuureissa; koulut etsivät yhä monimutkaisempia ratkaisuja huono-osaisuuden ja moninaisuuden kohtaamiseen koulun arjessa (Huilla, 2022; Kalalahti, 2019; Peltola 2020). Siksi muutokset koulukulttuurissa – sen yhteisissä oletuksissa, rituaaleissa, arvoissa ja ilmapiirissä sekä niiden muokkaamisessa vuorovaikutuksessa ja käyttäytymisessä (Schein, 2010) – ovat keskeisiä polarisaation ehkäisemisen sekä oppilaiden oppimisen, osallisuuden ja hyvinvoinnin tukemisen kannalta.

Suomalaisen opettajan työn on luonnehdittu perustuvan vahvaan autonomiaan ja luottamuksen kulttuuriin, mikä ilmenee opettajan itsenäisen ammattitaidon arvostamisena (Ropo & Välijärvi, 2010). Pedagoginen autonomia viittaa muun muassa opetushenkilöstön vapauteen painottaa opetuksen tavoitteita eri tavoin ja tehdä itsenäisiä päätöksiä oppimateriaalien ja oppilaan oppimista tukevien opetustapojen valinnassa (Erss, 2018). Autonomian käänköpuolena voi olla yksin tekemisen eetoksen vahvistuminen, mikä saattaa johtaa työmäärän epätasaiseen jakautumiseen ja siihen, että yhteistyön tekeminen ei ole yhteisöllistä vaan riippuu yksilöistä ja heidän intresseistään (Vankriegen ym., 2017; Manninen ym., 2022).

Tarkastelemme tässä artikkelissa kulttuurisesti ja kielellisesti moninaisen koulun henkilöstön pedagogista yhteistyötä kahdesta yläkoulusta kerätyn aineiston valottamana. Pedagogista yhteistyötä tarvitaan polarisaation ehkäisemiseen, ja sen merkitys kasvaa, kun diversiteetti lisääntyy. Opettajilta ja koulun henkilöstöltä odotetaan aiempaa enemmän yhteistyötä, joustavuutta ja aktiivista oman osaamisen kehittämistä (esim. Vangrieken ym., 2017; Sinkkonen ym., 2018), sillä on todennäköisempää, että yhteistyötä tekevä henkilöstö pystyy paremmin vastaamaan monialaisiin tuen vaateisiin sekä yllättäviin ja uusiin tilanteisiin koulun arjessa. Tutkimuskysymyksiä on kolme: 1) millaisia verkostosidoksia koulu yhteisöissä työskentelevällä henkilöstöllä on, 2) millaista pedagogista yhteistyötä koulu yhteisöissä on ja 3) miten pedagogista yhteistyötä tulisi kehittää?

## 2. Pedagoginen yhteistyö koulu yhteisössä

Tarkastelemme tässä artikkelissa koulun henkilöstön tekemää pedagogista yhteistyötä, joka ymmärretään yleisesti ottaen luokanopettajien, aineenopettajien, erityisopettajien, koulun johdon ja muun henkilöstön yhteiseksi tavoitteeksi parantaa oppilaiden oppimisen mahdollisuuksia ja vahvistaa oppimista tukevien käytänteiden soveltamista refleктоivan vuorovaikutuksen avulla (Woodland ym., 2013). Jotta pedagoginen yhteistyö on laadukasta, sen pitää olla tiivistä ja päivittäistä ja oppimiseen liittyviä ongelmia on ratkottava yhteisten päätösten, niihin perustuvan toiminnan ja toiminnan vaikuttavuuden arvioinnin kautta (esim. City ym., 2009).

Toimivan pedagogisen yhteistyön mahdollistamisen näkökulmasta keskeistä on pedagoginen johtaminen. Johtamisessa pyritään paitsi saavuttamaan koulun toiminnan tavoitteet myös tukemaan kaikkien koulu yhteisön jäsenten ammatillisen osaamisen kehittymistä sekä

vahvistamaan vuorovaikutusta eri toimijoiden välillä varaamalla siihen aikaa päivittäisessä työssä (Lahtero & Kuusilehto-Awale, 2015).

Kouluyhteisöt, joissa opettajat tekevät yhteistyötä, vahvistavat opetuksen vaikuttavuutta ja laatua (Hochweber ym., 2012; Hattie, 2015). Tutkimusten mukaan opettajien yhteistyö ja parempi työtyytyväisyys ovat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä toisiinsa (OECD, 2014; Mostafa & Pál, 2018). Kun opettajat suunnittelevat opetusta yhteistyössä ja keskustelevat siitä, he siis hyötyvät siitä emotionaalisesti ja kokevat vähemmän stressiä (Burns & Darling-Hammond, 2014). Opettajien yhteistyöllä on osoitettu olevan positiivinen vaikutus myös oppilaiden oppimistuloksiin (Dumay ym., 2013), esimerkiksi lukemisessa ja matematiikassa (Goddard ym., 2007), joskin tutkimusnäyttöön sen vähäisyyden vuoksi suhtaudutaan varauksella (Moolenaar ym., 2012).

Jos opettajat ratkaisevat ongelmia yhdessä sekä kehittyvät ja oppivat työssään yhdessä – siis tekevät yhteistyötä –, he voivat luoda yhteisön, jolla on positiivisia vaikutuksia kulttuuriseen muutokseen, (Darling-Hammond ym., 2017). Yhteistyön merkityksen on katsottu korostuvan erityisesti inklusiivisissa opetusryhmissä, joissa erityisopettaja ja luokanopettaja tai aineenopettaja tekevät pedagogista yhteistyötä (esim. Gebhardt ym., 2015). Opettajien yhteistyön kautta voidaan kehittää opetusta, reflektoida aktiivisemmin omia opetuskäytänteitä sekä soveltaa oppilaan toimijuutta vahvistavia pedagogisia lähestymistapoja (esim. Svendsen, 2016).

Pedagogisen yhteistyön avulla voidaan myös purkaa oppilasryhmissä ilmeneviä hierarkioita. Koulujen oppilasryhmissä on läsnä yhteiskunnallinen ja kouluihin kiinnittynyt eriytyminen, joka saattaa johtaa niissä ilmenevien kulttuuristen käytäntöjen polarisaatioon, vastakkainasetteluun (Ojalehto ym., 2017). Jotta koulukulttuurin ja siihen liittyvien toimintatapojen polarisoitumista saadaan estettyä, on yhteistyössä paikannettava, kohdattava ja purettava polarisaation moninaisia syntymekanismeja (esimerkiksi kulttuurisia, kielellisiä, sosiaalisia ja institutionaalisia). Tätä yhteistyötä on suomalaista koulukulttuuria koskevissa tutkimuksissa tarkasteltu esimerkiksi kohtaamisen tiloina (Kalalahti, 2019; Oittinen ym., 2022), moninaisuuden normalisoimisena (Huilla, 2021) ja oppilaiden intersektionaalisena kohtaamisena (Souto & Sotkasiira, 2022).

Pedagogiset käytänteet, esimerkiksi eriyttäminen ja oppilasvalinta, voivat ylläpitää polarisoivia mekanismeja. Toisaalta pedagogisella yhteistyöllä voidaan myös purkaa luokkahuoneiden ja oppilasryhmien välisiä rajoja niiden tunnistamisen ja oppilasryhmien

sekoittamisen avulla (Peltola, 2021; Hannus, 2018). Yhteisöllisillä toimintatavoilla ja monimenetelmällisillä oppimistiloilla voidaan edistää hierarkioiden purkamista (Hannus, 2018). Pedagogisen yhteistyön tavoitteeksi tulee silloin kuitenkin yhteisesti asettaa hierarkioiden tiedostaminen ja tilan tarjoaminen niiden purkamiselle. Hierarkioita purkava pedagogiikka tarjoaa oppilaille ja opettajille yhteisiä keinoja tunnistaa koulun arjessa tehtäviä erotteluja ja vastakkainasetteluja.

Aikaisempi tutkimus osoittaa, että koulun henkilöstön mielestä oppilaiden taustojen moninaistuminen vahvistaa sisäisiin työnkuviin, vastuisiin ja niistä neuvottelemiseen liittyviä jännitteitä (Manninen ym., 2022). Nykyisten toimintatapojen ja työkäytänteiden ei myöskään koeta vastaavan kielellisesti ja kulttuurisesti yhä monimuotoisempien opiskelijoiden tarpeisiin riittävästi (esim. Manninen ym., 2022).

Aikaisempien tutkimusten pohjalta jo tiedetään, että kouluyhteisöissä yhteistyön tekemistä haastavat tietyt rakenteet ja olosuhteet, kuten ajan ja tilan puute, sekä yhteistyötä huonosti tukevat työskentelyolosuhteet ja työkäytänteet (esim. Opfer & Pedder, 2011; Toikka & Tarnanen, 2022). Rakenteiden lisäksi yhteistyön tekemisen ja kehittämisen esteinä voivat olla organisaation piirteet ja tavat, kuten yksin tekemisen eetos – esimerkiksi se, että erityisopettaja on yksin vastuussa erityistukea tarvitsevista oppilaista –, epäluottamusta synnyttävä ilmapiiri, yhteisen vision puute sekä vanhoja rakenteita ylläpitävä johtajuus (De Jong ym., 2022).

Yleisesti ottaen kansalliset tutkimukset ovat nostaneet esiin, että myös suomalaisten koulujen pedagogisessa johtajuudessa on vajetta (esim. Kovalainen, 2020). Esimerkiksi rehtorit ajattelevat, että heillä on monipuolistuneiden ja lisääntyneiden hallinnollisten työtehtävien vuoksi vähemmän aikaa pedagogiselle johtajuudelle (Taajamo & Puhakka, 2019). Rajakaltio (2011) on lisäksi esittänyt, että koulujen yhteistoiminnallista kehittämistä ja henkilöstön yhteistyötä vaikeuttavat myös virkaehtosopimukset, koska ne eivät tue yhteistä aikaa vaativaa yhteissuunnittelua ja -ideointia ja koska niiden vuoksi yhteistyöhön tarkoitettua aikaa on lähes mahdotonta sovittaa pakkotahtiseen kouluarkeen.

### 3. Aineisto ja menetelmät

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty osana kansainvälistä tutkimushanketta Teaching that matters for immigrant students (TEAMS), joka on Nordforskin rahoittama (2020–2024) ja jossa tutkitaan toimivia ja tehokkaita tukikeinoja sekä käytäntöjä maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kouluyhteisöihin integroitumisen tukemiseksi Skotlannissa, Suomessa ja

Ruotsissa (TEAMS, 2023). Hankkeessa tehdään pitkäjänteistä tutkimusta kussakin maassa kahdessa sellaisessa yläkoulussa, joissa on alueellisesti paljon maahanmuuttotaustaisia oppilaita. Aineiston keruussa hyödynnetään sekä määrällisiä että laadullisia menetelmiä (TEAMS, 2023).

Suomessa tehtävän tutkimuksen molemmat koulut sijaitsevat suurehkoissa kaupungissa, ja niissä on yli 10 prosentilla oppilaita maahanmuuttotausta (ensimmäinen tai toinen sukupolvi), joten henkilökunta on tottunut työskentelemään heidän kanssaan. Vertailun vuoksi voidaan todeta, että vuonna 2021 Suomen peruskoulujen vieraskielisten opiskelijoiden osuus oli 8,6 prosenttia (OPH, 2023).

Tässä tutkimuksessa käytettävä aineisto koostuu sosiaalisesta verkostanalyysiaineistosta ja teemahaastatteluista. Verkostanalyysiä varten kerättiin kummassakin koulussa kyselyaineisto, joka kertoo haastateltavien keskeisyydestä omassa työyhteisössään, mitattuna verkostoyhteyksien määränä. Verkostanalyysikyselyyn vastasi yhteensä 115 työyhteisöjen jäsentä. Kysely lähetettiin kummassakin koulussa kaikille aineistonkeruun ajankohtana työskennelleille, koulujen antaman nimilistan mukaan. Koulussa 1 kysely lähetettiin 90 henkilölle, joista 69 (77 %) palautti vastauksensa tutkijoille ja koulussa 2 yhteensä 63 henkilölle, joista 46 (73 %) vastasi kyselyyn.

Kyselyyn vastanneet täyttivät verkkokyselynä lomakkeelle tiedon yhteyksistä kollegoihinsa viidessä eri verkostokysymyksessä. Niissä kysyttiin: 1) keneltä vastaaja kysyy tietoa oppilaiden oppimiseen ja hyvinvointiin liittyvissä asioissa, 2) kenen kanssa hän tekee yhteistyötä, 3) keneltä hän saa erityisesti maahanmuuttotaustaisiin oppilaisiin liittyvää tietoa, 4) kuka antaa emotionaalista tukea ja 5) kuka inspiroi vastaajaa hänen työssään.

Menetelmä on verkostanalyysille tyypillinen, mutta poikkeaa perinteisestä lomaketutkimuksesta (Palonen, 2022; Scott, 2000). Kysely toteutettiin siten, että osallistujat vastasivat edellä mainittuihin kysymyksiin jokaisen työtoverinsa osalta kyselylomakkeen viiteen sarakkeeseen. Työtovereista koostuvaan listaan ei voinut lisätä nimiä. Vastaaja sai tehdä annettuun nimilistaan jokaiseen sarakkeeseen niin monta merkintää verkostosuhteistaan kuin halusi (ks. Cillessen & Borch, 2006). Kyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista. Vastausprosentin voidaan arvioida olevan riittävän korkea verkostanalyysiä varten, sillä sosiaalisen verkostanalyysin käyttö edellyttää hyvää vastausprosenttia.

Sähköisesti kerätyistä lomaketiedoista koottiin analyysiä varten viisi neliömatriisia, yksi jokaista kysymystä varten, joihin vastaajien raportoimat yhteydet merkittiin koodaamalla ”1”,

ja tyhjiin soluihin koodattiin ”0”. Artikkelissa hyödynnetään vain neliömatriisien sarakesummiä eli kollegoiden raportoimia yhteyksiä, jotka kertovat, montako kertaa kukin vastaaja on eri verkostokysymyksissä nimetty. Haastateltavien omia verkostovastauksia ei siis hyödynnetä tuloksissa, vaan kyseessä on eräänlainen toveriarvio. Tulosten tulkinnan tueksi esitetään kummankin koulun yhteenlaskettujen verkostosuureiden keskiarvot eri verkostokysymyksistä, jotta vastaajien omaa verkostoasemaa on helpompi arvioida keskeisyyden osalta. Lisäksi verkostoyhteyksiä tarkasteltiin epäparametrisen Spearmanin korrelaatiokertoimen avulla.

Verkostoanalyysille on tyypillistä, että verkostoulottuvuudet (kysymykset) eroavat tiheydeltään ja että verkostoasemat poikkeavat toisistaan eli osa erilaisiin verkostoihin kuuluvista on muita henkilöitä selvästi keskeisemmässä asemassa. Verkostoyhteyksien määrä ei siis tyypillisesti noudata normaalijakaumaa (Borgatti ym., 2002). Eri verkostoulottuvuuksien tiheyttä on mahdollista verrata verkostoyhteyksien keskiarvojen avulla. Koulut eroavat vähän kooltaan, mutta eivät liikaa vertailun kannalta.

TEAMS-hankkeen teemahaastattelut tehtiin niissä kahdessa koulussa, joista kerättiin verkostoanalyysiaineisto. Haastattelujen tavoitteena oli selvittää koulun henkilöstön näkemyksiä ja kokemuksia maahanmuuttotaustaisten oppilaiden integroitumisen ja oppimisen tukemisesta. Tämän tutkimuksen aineistoksi ( $n = 8$ ) valittiin kummastakin koulusta neljä haastattelua. Haastateltavat toimivat aineiston keruuajana eri tehtävissä, kuten erityisopettajana, opinto-ohjaajana, apulaisrehtorina, luokanopettajana tai aineenopettajana, ja heidän ikänsä ja työkokemuksensa vaihtelivat. Haastateltavat valittiin toimenkuvien perusteella, jotta haastatteluaineisto heijastaisi yhtenäiskoulujen henkilöstörakennetta ja kuvaisi syvemmin, millaista pedagogista yhteistyötä koulussa tehdään. Haastateltavien valinnassa ei siis hyödynnetty verkostoanalyysin tuloksia, mutta koska molemmat aineistot on kerätty samoista kouluyhteisöistä, verkostoanalyysin tuloksia oli mahdollista tarkastella suhteessa haastatteluaineistoon.

Tässä tutkimuksessa ei kuvata haastateltavien taustatietoja tätä yksityiskohtaisemmin yksityisyyden suojan vuoksi. Tulosluvussa ei myöskään identifioida haastateltavia koulun tai ammattinimikkeen mukaan, vaan heistä käytetään pseudonyymeja H1–H8. Haastateltavien puheessa sen sijaan ammattinimikkeitä saatetaan käyttää, kun viitataan puheen kohteena olevaan kollegaan. Haastatteluaineisto kerättiin vuonna 2021. Kaikki haastateltavat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti.



Haastattelun teemat liittyivät haastateltavan omaan työhön, kuten yhteistyöhön, pedagogiikkaan ja sen kehittämiseen sekä maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opettamiseen ja oppimisen tukemiseen sekä koulu yhteisöön kuulumisen tukemiseen. Tässä tutkimuksessa huomio kohdistuu erityisesti pedagogiseen yhteistyöhön. Kahdeksan haastattelun kesto vaihteli neljästäkymmenestä minuutista yli kahteen tuntiin. Litteroidun haastatteluaineiston pituus oli 150 sivua pistekoolla 12.

Haastatteluaineisto analysoitiin temaattisella analyysillä (Braun & Clarke, 2006; Lochmiller, 2021). Analyysiprosessi jakautui seuraaviin vaiheisiin: Ensimmäisessä vaiheessa tutustuttiin aineistoon ja luettiin sitä. Toisessa vaiheessa tehtiin alustava aineiston koodaus, jonka aikana etsittiin tutkimuskysymysten ohjaamina merkityksellisiä jaksoja ja ilmauksia sekä muodostettiin yleiskäsitys siitä, kenen kanssa ja millaista pedagogista yhteistyötä henkilöstö kuvasi tekevänsä tukiessaan maahanmuuttotaustaisten oppilaiden oppimista.

Kolmannessa ja neljännessä vaiheessa aineisto luettiin uudelleen, identifioitiin pedagogiseen yhteistyöhön liittyviä alateemoja, joita olivat esimerkiksi johtajuus, kulttuuritaustat, kielitaito, yhteistyö kodin kanssa ja yhteistyörakenteet (ks. esimerkki taulukko 1), ja keskusteltiin yhdessä, miten teemat ja koodatut aineisto-osuudet vastaavat toisiaan. Viidennessä vaiheessa teemat viimeisteltiin ja yhdistettiin siten, että niistä muodostui neljä pääteemaa: pedagogiset yhteistyötahot, pedagogisen yhteistyön sisältö, pedagogisen yhteistyön haasteet ja pedagogisen yhteistyön kehittäminen. Kuudennessa vaiheessa muodostettiin tutkimuskysymysten ohjaamina aineistosta tulokset ja valittiin edustavaksi tulkitut aineistoesimerkit tukemaan aineistosta tehtäviä päätelmiä.

Taulukko 1. Esimerkki teema-analyysin toteutuksesta.

| Aineistoesimerkki   | Alustavat koodit    | Alateemat          | Pääteemat                       |
|---|---------------------|--------------------|---------------------------------|
| Monesti, jos on vaikka yhteisiä kokouksia, niin niiden asiat vois ihan hyvin vaan lähettää sähköpostilla, ja sit jokainen vois lukee ne omalla ajallaan ja sitten sen xx suunnittelun vois oikeesti käyttää johonkin järkevään. Mun mielestä siinä on... Se voitais organisoida | Yhteistyötapaamiset | Yhteistyörakenteet | Pedagogisen yhteistyön haasteet |

|   |   |  |  |
|---|---|--|--|
| paremmin ja samoten tää työryhmäasia.   |   |  |  |
| me on kyl huomattu, huomattu että tota, jos maahanmuuttajataustatietystä kulttuurista niin maahanmuuttajataustasen perheen vanhin poika jos hänellä on paljon tuen tarvetta ni me on huomattu se et sen selittäminen ja sen hyväksyminen perheelle saattaa olla hyvin vaikeeta. | Tulkinnat tuen tarpeesta<br><br>Kodin ja koulun erilaiset odotukset | Kulttuuritaustat<br>Yhteistyö kodin kanssa |  |

#### 4. Tulokset

##### 4.1 Verkostosidokset kouluyhteisöissä

Tarkastelemme ensin verkostoanalyysin kautta saatuja tuloksia. Verkostoulottuvuuksia toisiinsa verrattaessa tuli esiin (ks. taulukko 2), että oppilaiden oppimiseen ja hyvinvointiin kohdistuvan tiedon välittäminen oli kouluyhteisöjen tihein verkostoulottuvuus. Tämä näkyi siinä, että raportoitujen verkostosuhteiden määrä sai korkeimman arvon keskiarvoissa. Tulos oli odotettu ja kuvaa koulutuksen perustehtävää. Muut välineelliset (yhteistyö ja maahanmuuttotaustaisten oppilaiden tukeminen) sekä ekspressiiviset (emotionaalinen tuki ja inspiraation tuominen) verkostosidokset olivat tätä selvästi alemmalla tasolla; niiden tiheydet olivat suunnilleen samalla tasolla, vaikka ne jakautuivat eri tavoin vastaajien kesken. Kaikkiaan oppimiseen ja oppilaiden hyvinvoinnin tukemiseen liittyvää tietämystä jaetaan kouluissa paljon.

Taulukko 2. Haastateltavien verkostosidokset omien kollegoidensa raportoimana ja kouluyhteisöjen keskiarvot eri verkostokysymyksissä.

| Haastateltujen koodit ja kaikkien osallistujien keskiarvot | Yhteistyösidosidokset | Oppilaiden oppimiseen ja hyvinvointiin liittyvät yhteydet | Maahanmuuttotaustaisiin oppilaisiin liittyvät yhteydet | Sosiaalinen tuki | Inspiraation tuominen työyhteisöön |
|--|-----------------------|---|--|------------------|------------------------------------|
| H1   | 13                    | 19  | 18   | 6                | 9                                  |
| H2   | 7                     | 20  | 9  | 7                | 12                                 |
| H3   | 12                    | 28  | 29   | 18               | 21                                 |

|                        |    |      |     |     |     |
|------------------------|----|------|-----|-----|-----|
| H4                     | 7  | 11   | 3   | 0   | 4   |
| H5                     | 6  | 9    | 10  | 4   | 2   |
| H6                     | 11 | 37   | 11  | 21  | 5   |
| H7                     | 3  | 9    | 3   | 3   | 1   |
| H8                     | 23 | 36   | 28  | 18  | 21  |
| Vastaajien ka. (N=115) | 5  | 11,8 | 4,2 | 4,8 | 5,2 |

Tarkastelemme seuraavaksi, miten haastateltavaksi valittujen henkilöiden verkostoasemat näyttäytyivät eri verkostoulottuvuuksissa (ks. taulukko 2). Yhtä haastateltavaa (H7) lukuun ottamatta kaikilla oli vähintään keskiarvon verran (H2, H4 ja H5) tai selvästi enemmän (H1, H3, H6 ja H8) yhteistyösidosia. Erityisen paljon yhteistyösuhteita oli haastateltavalla H8. Yhteistyöstä kysyttäessä ei aineistonkeruun yhteydessä viitattu mihinkään tiettyyn asiakokonaisuuteen, vaan tarkoituksena oli kerätä tietoa määrittelemättömästä ja molemminpuolisesta vuorovaikutuksesta.

Sitä vastoin oppilaiden oppimiseen ja hyvinvointiin kohdistuva kysymys esitettiin sillä tavoin, että verkostoyhteys mahdollisesti liittyi vain toiseen suuntaan kulkevan tiedon välittämiseen ja erityisesti oppilaisiin. Vaikka oppilaisiin liittyvä tiedonvaihto oli odotetusti huomattavasti yhteistyötä tiheämpi verkostoulottuvuus, sitä koskevat tulokset olivat muutoin samansuuntaisia kuin yhteistyötä koskevien yhteyksien. Vain kolme haastateltavaa (H4, H5 ja H7) oli keskiarvon tienoilla tai hieman sen alapuolella, muut haastateltavat olivat hyvin keskeisiä toimijoita kouluissaan, ja heillä oli keskiarvoon verrattuna moninkertaisesti yhteyksiä kollegoihinsa. Kahdella haastateltavalla (H6 ja H8) oli yli kolme kertaa keskiarvon ylittävä määrä sidoksia.

TEAMS-hanke kohdistuu erityisesti maahanmuuttotaustaisten oppilaiden tukemiseen. Tähän liittyvää verkostokysymystä luonnehti suuri vaihtelu verkostosuhteiden määrässä, ja on ymmärrettävää, että näitä yhteyksiä oli vähemmän kuin mihin tahansa oppilaisiin liittyvää tiedonvaihtoa (min. = 3, maks. = 29, KA 4,2). Erityisesti kahdelta haastateltavalta (H3 ja H8) heidän kollegansa kysyivät paljon maahanmuuttotaustaisiin oppilaisiin liittyviä asioita. Nämä haastateltavat olivat keskeisiä myös muilla verkostoyhteyksillä mitaten, joten maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opintojen tukeminen kiinnittyi muuhun yhteistyöhön erityisesti heidän kautta. Toisaalta maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opintoihin liittyvien moninaisten erityiskysymysten, kuten kielenoppimisen, oman äidinkielen,

kulttuurin ja uskonnon oppimisen, voisi olettaa muodostavan kytköksiltään tätä moninaisemman yhteistyöverkoston.

Edellä kuvattujen välineellisten eli erityisesti oppilaisiin, yhteistyöhön ja maahanmuuttotaustaisten oppilaiden tukeen liittyvien verkostokysymysten lisäksi verkostokyselyssä kerättiin tietoa ekspressiivisistä yhteyksistä eli emotionaalisesta tuesta ja inspiraatiosta. Ekspressiivisten sidosten tiedetään olevan apuna myös välineellisten tavoitteiden saavuttamisessa, esimerkiksi luottamuksen ja positiivisen ilmapiirin luomisen kautta.

Välineellisen tuen tavoin myös emotionaaliseen tukeen liittyvien yhteyksien määrä vaihteli koulu yhteisöissä paljon (min. = 0, maks. = 21, KA 4,8), samoin inspiraation tuomisessa koulu yhteisöön (min. = 1, maks. = 21, KA 5,2). Kolme haastateltavaa (H4, H5 ja H7), joilla oli vain vähän ekspressiivisiä sidoksia, oli muutenkin vähempien yhteyksien varassa. Tämä tulos kuvastaa sitä, että verkostoyhteyksien määrä korreloi usein eri verkostoulottuvuuksia toisiinsa verrattaessa.

Tässä aineistossa verkostoyhteyksien määrä korreloi kaikissa verkostokysymyksissä epäparametrisen Spearmanin korrelaatiokertoimen mukaan laskettuna; alin korrelaatiokerroin ( $r = .487$ ;  $N = 115$ ,  $p < 0.01$ ) oli inspiraation tuomisen ja maahanmuuttotaustaisten oppilaiden tukeen liittyvissä yhteyksissä ja ylin korrelaation ( $r = .787$ ;  $N = 115$ ,  $p < 0.01$ ) oppilaiden oppimiseen ja hyvinvointiin liittyvän tietämisen ja inspiraation tuomisen välillä.

Välineellisten ja ekspressiivisten yhteyksien määrä korreloi siis vahvasti, kuten kaikki muutkin verkostoulottuvuudet, ja samat henkilöt ovat keskeisiä eri verkostoulottuvuuksia mitattaessa.

Kaikkiaan verkostanalyysi osoitti haastateltavien joukon koostuvan paria poikkeusta lukuun ottamatta koulu yhteisöjen keskeisimmistä työntekijöistä. Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden tukijoilla oli kouluissaan muutoinkin keskeinen rooli. Tosin TEAMS-hankkeen joissakin kenttäkouluissa on raportoitu esimerkiksi oppilaiden oman äidinkielen tai uskonnon opettajien reunaisesta asemasta niissä tapauksissa, joissa heidän työkenttäänsä kuuluu useita kouluja tai osapäiväistä työtä.

#### 4.2 Pedagogiset yhteistyötahot ja yhteistyön sisältö koulu yhteisössä

Haastateltavien mukaan koulu yhteisössä on tarvetta pedagogiselle yhteistyölle. Pedagoginen yhteistyö on merkittävä resurssi, kun opetustyötä suunnitellaan uudelleen, kohdataan ja opetetaan monenlaista tukea tarvitsevia oppilaita tai tehdään yhteistyötä esimerkiksi taustaltaan monikielisten ja -kulttuuristen huoltajien kanssa. Koulun arjessa on erilaisia vakiintuneita yhteistyömuotoja (kuten tiedonsiirtopalaverit), mutta myös tilanteisesti syntyvää ja sovittavaa yhteistyötä. Kun pedagoginen yhteistyö yleisesti ottaen haastateltavien mielestä toimii, se vahvistaa luottamuksen ja jakamisen kulttuuria sekä työhyvinvointia. Pedagoginen yhteistyö tiivistyi kuitenkin haastateltavien mukaan usein tiettyihin keskeisiin toimijoihin, kuten suomi toisena kielenä (S2) -opettajan ja erityisopettajan kanssa tehtävään yhteistyöhön. Tätä tulosta vahvistivat myös verkostanalyysin tulokset.

Yhteistyön sisällöksi rajautui tyypillisesti oppimisen tukeminen keskeisten toimijoiden työtehtävien mukaisesti. Erityisopettajan kanssa työskenneltiin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppimisen varmistamiseksi, S2-opettajan kanssa kulttuurisen moninaisuuden sekä suomen kielen taitoon liittyvissä kysymyksissä ja oman oppiaineen opettajien kanssa oppiaineen opetuksen kysymyksissä. Lisäksi oppimisen tuen kysymyksiä käsiteltiin moniammatillisen pedagogisen tuen tiimissä, jossa olivat mukana muun muassa erityisopettajat, koulupsykologi, koulukuraattori ja terveydenhoitaja.

1) Erityisesti noiden erityisopettajien kanssa tulee tosiaan enemmän oltua yhteyksissä, että sitten just vaikka ysiluokan erityisopettajan kanssa, nyt näitten just näitten ysiluokkalaisten suhteen on kyllä silleen että keskustellaan aika usein tuntien jälkeen että mitä ollaan tehty ja mitä, tota – – Millä lailla tuosta sitten voi tehdä eteenpäin. Semmosta kyllä, mutta itessään meillä ei oo ollut sitä yhteisopettajuutta silleen samassa luokassa, vaan että on ollut sitten oma luokka jossa sitten on sitten erityisopetusta sitten saaneet, sitten semmosilla hetkin kun ollaan niin sovittu, että sitten ollaan niitä justiin erkan kanssa sovittu niitä, että ketkä nyt sitten voisivat olla siellä minäkin hetkenä ja milloinkaan sitten vois olla siellä yhteisesti luokan mukana. (H4)

2) Me siirryttiin tähän malliin, että mä oon siinä niin kuin takapiruna, mutta en varsinaisesti tämän oppilaan arjessa niin kiinteästi läsnä, että enemmän arvioinnissa ja suunnittelussa ja tavallaan varmistamassa sitä, että S2-opettaminen toteutuu. (H5)

Sen lisäksi, että pedagoginen yhteistyö keskittyi tietyille keskeisille toimijoille ja oli usein oppimiseen liittyvien haasteiden ja ongelmien ratkaisemista, sitä luonnehti haastattelujen mukaan yksilökeskeisyys, esimerkiksi yksittäisten oppilaiden oppimisen vaikeudet, kuten aineistoesimerkit 1 ja 2 havainnollistavat. Muun muassa pedagoginen yhteistyö oppilaiden ryhmäytymisen ja keskinäisten vuorovaikutussuhteiden edistämiseksi sai haastateltavat puntaroimaan opettajien ja oppilaiden vastuuta – oppilaiden ryhmäytymisen kuvattiin vievän opettajilta aikaa, ja se miellettiin myös osin oppilaiden omaksi tehtäväksi.

3) Opettajat voi tehdä tiettyyn rajaan asti, mut sit oppilaillla on aina oma vastuu, tavallaan. Ne on niin paljon keskenään ja yks aineopettaja on heidän kanssaan vaan hetken. (H1)

Sosiaalisten tilanteiden yhteinen ohjaus rajautui tyypillisesti haastatteluissa pedagogisen yhteistyön ulkopuolelle.

#### 4.3 Pedagogisen yhteistyön haasteet ja yhteistyön kehittäminen

Haastatteluissa keskusteltiin myös tekijöistä, jotka haastateltavien kokemuksen ja näkemysten mukaan vaikeuttivat tai estivät pedagogisen yhteistyön tekemistä. Nämä tekijät ryhmiteltiin analyysissa koulun johtamiseen, työn tekemistä ohjaaviin rakenteisiin, lisääntyneeseen oppimisen tuen tarpeeseen, omaan ammatilliseen osaamiseen sekä kielellisiin ja kulttuurisiin tekijöihin ja usein niiden myötä myös kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön.

Rakenteellisia tekijöitä olivat muun muassa yhteistyölle allokoitun ajan määrä ja sen sisällöllinen suuntaaminen sekä yhteistyön vapaaehtoisuus työyhteisössä.

4) Monesti, jos on vaikka yhteisiä kokouksia, niin niiden asiat vois ihan hyvin vaan lähettää sähköpostilla, ja sit jokainen vois lukee ne omalla ajallaan ja sitten sen viikottaisen suunnittelun vois oikeesti käyttää johonkin järkevään. (H5)

Joskus yhteistyötä esti konkreettisesti yhteisen, jaetun tilan puute, mikä myös saattoi vähentää vuorovaikutteisuutta henkilöstön keskuudessa:

5) Tavallaan tuli semmonen just mieleen, että kun täällä esimerkiks yläkoulun opettajat eivät löydy kaikki aina tuosta taukotilasta tavallaan, niin semmonen ainakin ero tavallaan tulee, että on vaikeempi löytää sitten tavallaan, jos haluaisi etsiä jonkun tietyn, niin sitten on vähän isompi alue mistä lähteä etsimään, tai

isompi kynnys lähteä puhumaan jonkun opettajan kanssa, kun taas sitten voi huomata sen siinä samassa tilassa johonka kaikki mahtuu taas. (H4)

Jos yhteisten tavoitteiden ja työtapojen suunnittelulle ei ollut järjestetty riittävästi aikaa tai tilaa, pedagoginen yhteistyö saattoi jäädä tarkkarajaiseksi ja erottelevaksi, esimerkiksi tukea tarvitsevan oppilaan siirtämiseksi yksilöopetukseen tai yksittäisen oppilaan oppimisen kielentämiseksi. Yhteisopettajuus ei myöskään ollut mahdollista, jos oppilaan oma tilanne ei mahdollistanut opiskelua muiden oppilaiden kanssa samassa tilassa. Erityisopettajan pedagoginen yhteistyö oli tällöin keskustelua opetettavista sisällöistä ja oppilaiden tuen tarpeista.

Pedagogista yhteistyötä kaivattiinkin erityisesti kielellisen, kouluvalmiuksiin sekä oppilasarviointiin liittyvän osaamisen vahvistamiseksi.

6) Tai sitten pohdittua kanssa tätä että kuinka paljon antaa sen kielen vaikuttaa johonkin arvosanaan tai tämmöseen näin, niin sitä kyllä tulee jo pohdittua, että kun nyt vaikka sitten näkee että jonkunnäköset vaikka laskut periaatteessa onnistuu, mutta sitten taas että ei voi kuitenkaan sanoa, että pärjäisi matematiikassa, koska taas sitten jotkut asiat, esimerkiksi ne tehtävät ei —. Ei ymmärretä, että mitä niissä halutaan tehdä. Sitten, että voinko minä antaa tavallaan korkeamman arvosanan, kuin mitä nyt on sitten ehkä mahdollista. (H4)

Koulun kiireisessä arjessa pedagoginen yhteistyö koettiin työlääksi, ja siihen käytettävää aikaa jouduttiin arvioimaan osana muun työn kokonaisuutta; pedagoginen yhteistyö tuntui jäävän arjessa kiireisempien asioiden alle. Pedagogisesta vastuunotosta haastavan oppimisen ohjaamisessa ei käyty yhteistä keskustelua, eikä siihen koettu aina olevan osaamista. Myös johtamiseen liittyviä haasteita nostettiin esiin, ja johtamisen kehittämiseksi toivottiin esimerkiksi päätöksiin liittyvää avoimuutta ja läpinäkyvyyttä sekä tilaa keskustella enemmän.

7) Mä henkilökohtaisesti en kokenu saavani ymmärrystä oikeestaan ja koin, että siinä oli jopa vähän vilkupeliä, et mä olin joutunu tän oppilaan opettajaksi ihan sen takia, koska kukaan muu ei halunnu häntä opettaa — Mulla ei oo minkään näköisiä välineitä tähän asiaan, ja sit me ihan vaan omaa mielikuvitustamme ja luovuuttamme käyttämällä selvitettiin tämä asia sit sen — opettajan kanssa... (H5)

8) Kyl mä ehkä toivoisin nimenomaan sitä semmoista lisäkoulutusta ja sitä, että niistä puhuttais enemmän, tuotais niitä mahdollisuuksia esiin ja, että johto ois esimerkiksi avoin niistä asioita eikä vähän silleen. (H8)

Jähmeisiin rakenteisiin liittyivät myös lainsäädännölliset ja byrokraattiset reunaehdot, joiden puitteissa luovia pedagogisia ratkaisuja ja oppilaiden toimijuutta vahvistavia pedagogisia lähestymistapoja oli vaikea suunnitella ja toteuttaa.

Kodin ja koulun välistä yhteistyötä kuvattiin haastavaksi silloin, kun koulun viestiä oppilaan tuen tarpeista tai erityisjärjestelyistä ei saatu välitettyä kulttuuristen erojen tai puutteellisen kielitaidon vuoksi. Kulttuurisina eroina nostettiin esiin esimerkiksi perheen sukupuolittuneet tai ylimitoitettut odotukset koulumenestyksestä ja se, ettei koulunkäynti kiinnostanut vanhempia. Yhteisen kielen puutetta kuvattiin muun muassa kielimuuriksi, joka esti olemasta huoltajiin yhteydessä muutoin kuin Wilman tai oppilaan itsensä kautta. Joissakin tapauksissa tulkin käytöstä huolimatta saatettiin kokea, että kommunikointi huoltajien kanssa ei sujunut odotetulla tavalla. Kodin ja koulun yhteistyö vaikutti olevan tiettyjen opettajien ja huoltajien yhteistyötä oppilaan haasteiden ympärillä sen sijaan, että sitä olisi tehty yhteisöllisesti. Aineistoesimerkki 9 osoittaa, että henkilöstö ei päässyt välttämättä mukaan kodin ja koulun yhteistyöhön halustaan huolimatta.

9) Mä esimerkiks mielelläni olisin jossakin vanhempain palavereissa joskus mukana. Ja sitten ois hyvä, että – – No, mä en tiedä, ei se nyt varmaan korona-aikana oo ollu mahdollista, mutta ois just semmoisia, että ois vaikka koulun ja kodin yhteisiä päiviä. (H5)

Aineistoesimerkissä 9 esitetty ehdotus kodin ja koulun yhteistyöstä havainnollistaa puolestaan sitä, miten kodin ja koulun yhteistyötä voitaisiin kehittää yhteisöllisemmäksi.

## 5. Pohdinta: Koulu yhteisön yhteinen pedagoginen työ

Monikielisen ja -kulttuurisen koulun henkilöstön pedagoginen yhteistyö vaikutti tulosten mukaan molemmissa koulu yhteisöissä tihentyvän keskeisten toimijoiden kanssa tehtäväksi yhteistyöksi. Pedagoginen yhteistyö on erityisesti suomi toisena kielenä -opettajien ja erityisopettajien ja koulun muun henkilöstön yhteistyötä. Verkostoanalyysi osoitti myös, että yhteistyö tiivistyy oppilaiden oppimisen ja oppilaiden hyvinvointia tukevan tiedon



välittämiseen. Muu yhteistyö ja ekspressiiviset sidokset (emotionaalinen tuki ja inspiraation tuominen) olivat harvempia verkostoulottuvuuksia.

Yhteistyön tekeminen tiettyjen henkilöstön jäsenten välillä näyttäisi kaventavan yhteistyön tapoja ja sisältöjä. Koska yhteistyö keskittyy tietyille keskeisille toimijoille, ovat he myös vastuussa omaan erityisosaamiseensa liittyvien oppimisen haasteiden ratkaisemisesta. Samalla yhteistyö tihentyy muutamien erityisalueiden ympärille, vaikka esimerkiksi maahanmuuttotuestaisten oppilaiden koulunkäynnin tukemisen voisi olettaa sisältävän hyvin moninaisia erityiskysymyksiä. Myös opiskelu eriytyy erillisiin oppilasryhmiin tai oppimisen tuki suunnataan yksittäiselle oppilaalle yhteisessä ryhmässä.

Verkostoanalyysin osoittama pedagogisen yhteistyön tihentyminen tiettyihin erityisteemoihin ja avainhenkilöihin tekee näkyväksi sen, että verkostossa ilmenevä emotionaalinen tuki, inspiraatio ja yhteisöllisyys ovat harvempia. Kaikkineen kouluyhteisön monialaista yhteistyötä, jossa mukana olisi useampi opettaja, oppilaat, vanhemmat tai rehtori, ei haastattelupuheessa oikeastaan tuotu esiin. Huolimatta myös esimerkiksi siitä, että oppilaiden ryhmäytyminen on osa oppimista tukevaa toimintaa, sen ohjaamisen yhteisillä toimintatavoilla koettiin jääneen vähäiseksi ja oppilaiden itseohjautuvuuden varaan.

Käytännön toiminnan näkökulmasta tämäntyyppinen yhteistyörakenne sisältövuorokseen voi vaikeuttaa lisääntyvään moninaisuuteen reagoimista yhteisöllisesti ja proaktiivisesti ja siten, että pedagoginen yhteistyö osaltaan rakentaa osallistavaa ja oikeudenmukaista toimintaa kouluyhteisössä (Booth, 2017; Vanhanen ym., 2022). Toisin sanoen, jos oppimiseen sekä kielellisiin ja kulttuurisiin haasteisiin liittyvät kysymykset kuuluvat vain tietyille henkilöstön jäsenille, se ei kehitä muun henkilöstön tiedostumista ja ammatillista osaamista eikä myöskään pedagogista yhteistyötä sisällöllisesti. Huomiotta voivat myös jäädä heikosti menestyvien maahanmuuttotuestaisten oppilaiden kokema stressi ja epävarmuus sekä vähäinen usko omiin mahdollisuuksiin (Giavrimis ym., 2003).

Tällöin koulukulttuurin toimintatapojen muuttaminen ei edisty parhaalla mahdollisella tavalla, ja pedagoginen yhteistyö saattaa jäädä toistamaan jo olemassa olevia vastakkainasetteluja (Ojalehto ym., 2018) ja ongelmakeskeistä suhtautumista eteen tuleviin uusiin tilanteisiin. Yhteistyö, joka osallistaa vain osan kouluyhteisöä ja keskittyy ongelmien ratkaisemiseen, ei parhaalla mahdollisella tavalla edesauta polarisaation moninaisten syntymekanismien – esimerkiksi kulttuuristen, kielellisten, sosiaalisten ja institutionaalisten syiden – paikantamista, kohtaamista ja purkamista.

Tulosten mukaan pedagogisen työn esteiksi nähtiin johtamiskäytänteet, työn tekemistä ohjaavat rakenteet, lisääntyneet tuen tarpeet, oman ammatillisen osaamisen puutteet sekä jotkin kielelliset ja kulttuuriset tekijät. Pedagogisen yhteistyön kulmakivenä pidetään johdon ja muun henkilöstön yhteistä tavoitetta parantaa oppilaiden oppimisen mahdollisuuksia (Woodland ym., 2013) sekä heidän välistänsä toimivaa päivittäistä vuorovaikutusta (Lahtero & Kuusilehto-Awale, 2015), joten näiltä osin pedagoginen yhteistyö ei toimi aineistomme valossa kaikilta osin hyvin. Pedagogisen yhteistyön laatua mutta myös määrää nakertavat haasteltavien esiin nostama refleктоivan keskustelun vähyys ja kiireisen arjen paine, jota osaltaan ylläpitää virkaehtosopimusten muokkaama työnkuva (Rajakaltio, 2011).

Pedagogisen yhteistyön haasteisiin pitäisi pystyä vaikuttamaan nykyistä tehokkaammin, sillä aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että suomalaisissa kouluissa on nähtävissä eriarvoisuuden vahvistumista sekä koulutuspolkujen ja oppimistulosten eriytymistä (Bernelius & Huilla, 2021; Jahnukainen ym., 2019). Pedagogisen yhteistyön tavoitteita tulisi myös tarkastella laajemmassa sosiaalisessa kontekstissa ja kriittisesti, etteivät ne kilpisty pelkästään yksilöiden haasteiden reaktiiviseksi ratkaisemiseksi. Polarisatiota vahvistavien hierarkioiden tiedostamista, yhteistä tahtoa kohdata ne ja tilan tarjoamista niiden purkamiseksi voidaan edistää pedagogisella yhteistyöllä.

Jos kouluyhteisöjä halutaan kehittää myös maahanmuuttotaustaisten oppilaiden koulutuspolkuja ja osallisuutta tukeviksi, koulun henkilöstöltä odotetaan aiempaa tiiviimpää yhteistyötä, joustavuutta ja oman osaamisen aktiivista kehittämistä. Koulun henkilöstö tarvitsee kuitenkin tukea, sillä pedagogista yhteistyötä tukeva toimintakulttuuri ja opettajien yhteistyötaidot ja -käytänteet eivät kehity itsestään. OECD-maiden vertailussa syitä, jotka estivät suomalaisia opettajia osallistumasta ammatillista kehittymistä tukevaan toimintaan, olivat muun muassa ajan puute, taloudelliset seikat ja kannustamisen puute (Taajamo & Puhakka, 2019).

Näin ollen tarvitaan uudenlaisia tapoja tukea kouluyhteisöjen henkilöstön ammatillista kehittymistä pedagogisen yhteistyön näkökulmasta. Tämän lisäksi tarvitaan uusia tapoja rakentaa yhteistyötä huoltajien kanssa sekä valmiuksia kohdata rakentavasti ja tukevasti kielellisiltä ja kulttuurisilta taustoiltaan moninaisia huoltajia (ks. myös Sinkkonen ym., 2018).

Työssä olevien opettajien ammatillisen kehittymisen tukemisen ja työn tekemistä ohjaavien rakenteiden ja organisatoristen tekijöiden (De Jong ym., 2022) lisäksi tulisi kehittää opettajien perustutkintokoulutusta. Opettajankoulutuksessa ei riitä, että opettajien pedagogista

yhteistyötä tai yhteisopettajuutta käsitellään teoreettisesti, jos opettajaopiskelijoilla ei ole mahdollisuutta harjoitella yhteissuunnittelua ja -toteutusta opintojen alusta alkaen pitkäjänteisesti osana harjoittelua. Myös tutkinto-ohjelmien erillisyyttä, esimerkiksi luokanopettaja- ja aineenopettajakoulutuksen sekä näiden ja erityisopettajakoulutuksen erillisyyttä, tulisi tarkastella kriittisesti pedagogisen yhteistyön näkökulmasta, ettei opettajankoulutus tiedostamattaan vahvista yksin tekemisen eetosta (ks. myös Vankriegen ym., 2017).

Tutkimustamme voi luonnehtia sensitiiviseksi sekä henkilöstön että oppilaiden näkökulmasta. Verkostoanalyysissä kerättävä aineisto liittyy suoraan vastaajien nimiin, ja siksi tutkimuksesta kerrottaessa tarvitaan erityistä huolellisuutta. Verkostoanalyysin tulokset jaettiin kouluille ryhmätason tuloksina ennalta sovitulla tavalla kertoen. Lupaus siitä, että koulut voivat hyödyntää tuloksia koulukohtaisesti, edisti aineiston keräämistä. Se oli tärkeää, sillä verkostoanalyysin käyttö edellyttää korkeaa vastausprosenttia. Lisäksi aineiston keräämiseen tarvittiin vastaajien ja tutkijoiden välistä luottamusta, jota kerrytettiin yhteisen monivuotisen tutkimusprojektin aikana. Haastateltavien henkilöllisyyttä on suojattu siten, ettei aineistoesimerkkejä ole identifioitu ammattinimikkeiden mukaan, mikä toki voi osaltaan häivyttää tutkimuksen kannalta relevanttia tietoa.

Tutkimustamme voi pitää tapaustutkimuksena, joskin sen ansioksi voi katsoa sen, että se antaa melko kokonaisvaltaista tietoa kahden koulu yhteisön pedagogisesta yhteistyöstä eri tehtävissä toimivien työntekijöiden näkökulmasta. Jatkotutkimuksessa voisikin tutkimuksen edustavuutta vahvistaa analysoimalla useampia haastatteluja. Pedagogisen yhteistyön yhteydestä oppimistuloksiin on toistaiseksi vähänlaisesti näyttöä, joten tutkimuksen laajentaminen tähän suuntaan olisi kiinnostavaa. Myös huoltajien näkökulman mukaan ottaminen joko haastatteleamalla tai/ja verkostoanalyysin keinoin antaisi tietoa kodin ja koulun välisistä verkostouuttuvuuksista ja yhteistyön laadusta. Koska pedagogisen yhteistyön tekemistä haastavat opettajan työn autonomia ja yksin tekemisen perinne (Ropo & Välijärvi, 2010; Johnston & Tsai, 2018), pedagogisen yhteistyön kehittämisen keinojen ja niiden vaikuttavuuden tutkiminen olisi keskeistä.

## **Lähteet**

Attias, M. (2020). Vastakkainasettelut ja konfliktit koulussa. Teoksessa Resilienssiä rakentamassa – demokratiakasvatuksen tueksi (s. 19–45). Opetushallitus.

Bernelius, V., & Huilla, H. (2021). Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet. Valtioneuvosto.

Booth, T. (2017). Promoting educational development led by inclusive values in England. Teoksessa F. Davigo (toim.), *Special educational needs and inclusive practices* (s. 3–19). Brill.

Borgatti, S. P., Everett, M. G., & Freeman, L. C. (2002). UCINet for Windows: Software for social network analysis. Analytic Technologies.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.

Burns, D. & Darling-Hammond, L. (2014). Teaching around the world: What can TALIS tell us? Stanford Center for Opportunity Policy in Education.

Charbonneau, S., de Leyer-Tiarks, J., Caterino, L. C., & Bray, M. (2022). A meta-analysis of school-based interventions for student refugees, migrants, and immigrants. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 50, 434–449.

Cillessen, A. H., & Borch, C. (2006). Developmental trajectories of adolescent popularity: A growth curve modelling analysis. *Journal of Adolescence*, 29(6), 935–959.

City, E. A., Elmore, R. F., Fiarman, S. E., & Teitel, L. (2009). *Instructional rounds in education: A network approach to improving teaching and learning*. Harvard Education Press.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.

De Jong, L., Meirink, J., & Admiraal, W. (2022). School-based collaboration as a learning context for teachers: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 112, 101927.

Dumay, X., Boonen, T., & Van Damme, J. (2013). Principal leadership long-term indirect effects on learning growth in mathematics. *The Elementary. School Journal*, 114, 225–251. <http://www.doi.org/10.1086/673198>

Erss, M. (2018). Complete freedom to choose within limits—teachers' views of curricular autonomy, agency and control in Estonia, Finland and Germany. *The Curriculum. Journal*, 29, 238–256. <https://doi.org/10.1080/09585176.2018.1445514>

Gebhardt, M., Schwab, S., Krammer, M., & Gegenfurtner, A. (2015). General and special education teachers' perceptions of teamwork in inclusive classrooms at elementary and secondary schools. *The Journal of Educational Research*, 7, 129–146. <https://doi.org/10.25656/01:11493>

Giavrimis, P., Konstantinou, E., & Hatzichristou, C. (2003). Dimensions of immigrant students' adaptation in the Greek schools: Self-concept and coping strategies. *Intercultural Education*, 14, 423–434.

Goddard, Y. L., Goddard, R. D., & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record*, 109, 877–896. <https://doi.org/10.1177/016146810710900401>

Hannus, S. (2018). *Pienten askelten tanssi. Performatiivinen etnografia hierarkioiden rakentumisista ja purkamisen mahdollisuuksista kahdella yläkoululla. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.*

Hattie, J. (2015). The applicability of visible learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1, 1, 79–91. <https://doi.org/10.1037/stl0000021>

Hochweber, J., Steinert, B., & Klieme, E. (2012). Lehrerkooperation, unterrichtsqualität und lernergebnisse im fach englisch. *Unterrichtswissenschaft* 40, 351–370.

Huilla, H. (2022). *Kaupunkikoulut ja huono-osaisuus. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.*

Jahnukainen, M., Kalalahti, M., & Kivirauma, J. (2019). Oma paikka haussa: maahanmuuttajanuoret ja koulutus. *Gaudeamus*.

Johnston, W. R., & Tsai, T. (2018). The prevalence of collaboration among American teachers. National findings from the American Teacher Panel. RAND, corporation. <https://doi.org/10.7249/RR2217>

Kalalahti, M. (2019). Inter-ethnic relations and bounding agency in educational transitions – the social space of study guidance and counselling. *Intersections. East European Journal of Society and Politics*, 5(4), 59–78. <https://doi.org/10.17356/ieejsp.v5i4.574>

Kovalainen, M. T. (2020). Pedagoginen johtajuus ja sen vaje yleissivistävän perusopetuksen järjestelmä- ja systeemitason muutoksessa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

Lahtero, T. & Kuusilehto-Awale, L. (2015). Possibility to engage in pedagogical leadership as experienced by Finnish newly appointed principals. *American Journal of Educational Research*, 3(3), 318–329. 10.12691

Leino, K., Ahonen, A. K., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J. Rautopuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M.-P., & Vettenranta, J. (2019). PISA18. Ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Lochmiller, C. R. (2021). Conducting thematic analysis with qualitative data. *The Qualitative Report*, 26(6), 2029–2044. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2021.5008>

Manninen, E., Hökkä, P., Tarnanen, M., & Vähäsantanen, K. (2022). Staff members' professional agency within the staff community and the education policies: Supporting integration in multicultural and multilingual school communities. *Education Sciences*, 12(12), 900. <https://doi.org/10.3390/educsci12120900>

Manninen, E., & Tarnanen, M. (2019). Yläkouluikäisten diskursseja turvapaikanhakijoista ja moninaistuvasta kouluyhteisöstä. *Kasvatus*, 50(4), 284–296.

Moolenaar, N. M., Slegers, P. J., & Daly, A. J. (2012). Teaming up: linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 28, 251–262. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.001>

Mostafa, T., & Pál, J. (2018). Science teachers' satisfaction: evidence from the PISA 2015 teacher survey. *OECD Education Working Papers*, 168. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1ecdb4e3-en>

OECD (2014). What helps teachers feel valued and satisfied with their jobs? *Teaching in Focus*, 5. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5jxzbtw4gzg3-en>

Oittinen, R., Peltola, M., & Bernelius, V. (2022). ”Mä tunnistan kaltaiseni, kun mä nään sen” – Etnografinen tutkimus kaupunkikoulun oppilaiden arkitodellisuuksien eriytymisestä. *Terra*, 134(1), 3–16.

Ojalehto, L., Kalalahti, M., Varjo, J., & Kosunen, S. (2017). Differentiation and diversification in compulsory education: A conceptual analysis. Teoksessa K. Kantasalmi & G. Holm (toim.), *The state, schooling and identity. Education dialogues with/in the global south* (s. 125–147). Palgrave Macmillan.

Opetushallitus (OPH) (2023). Opetushallinnon tietopalvelu Vipunen. <https://vipunen.fi/fi-fi>

Opfer, V. D. M., & Pedder, D. (2011). “Conceptualizing teacher professional learning.” *Review of Educational Research* 81(3), 376–407. <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>.

Palonen, T. (2022). Seeing workplaces from a social network analysis (SNA) approach. Teoksessa *Methods for researching professional learning and development: Challenges, applications and empirical illustrations* (s. 491–512). Cham: Springer International Publishing.

Peltola, M. (2021). Everyday consequences of selectiveness. *Borderwork in the informal sphere of a lower secondary school in the metropolitan area of Helsinki, Finland*. British

Journal of Sociology of Education, 42(1), 97–112.

<https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1861930>

Portin, M. (2017). Vieraskieliset perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa 2010-luvulla. Raportit ja selvitykset, 10. Opetushallitus.

Rajakaltio, H. (2011). Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineissa. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.

Ropo, E., & Välijärvi, E. (2010). School-based curriculum development in Finland. Teoksessa H. Law & N. Nieveen (toim.), Asian and European perspectives on school-based curriculum development (s. 197–216). Sense.

Schein, E. H. (2010). Organizational culture and leadership (4. painos). Jossey-Bass.

Scott, J. (2000). Social network analysis: A handbook (2. painos). Sage Publications.

Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R., & Simola, H. (toim.) (2015). Lohkoutuva peruskoulu: Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Kasvatusalan tutkimuksia 68. Suomen kasvatustieteellinen seura.

Sinkkonen, H. M., Koskela, T., Moisio, K., & Suolanen, S. (2018). Yhteisopettajuus osana kolmiportaisen tuen toteuttamista. Tapaustutkimus yhden koulun toimintamalleista. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin, 28(2), 14–34.

Souto, A.-M. & Sotkasiira, T. (2022). Towards intersectional and anti-racist career guidance. British Journal of Guidance & Counselling, 50(4), 577–589.  
<https://doi.org/10.1080/03069885.2022.2073583>

Svendsen, B. (2016). Teachers' experience from a school-based collaborative teacher professional development programme: reported impact on professional development. Teacher Development, 20, 313–328. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.11495>



Taajamo, M., & Puhakka, E. (2019). Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2018. Perusopetuksen vuosiluokkien 7–9 ensituloksia, osa 1. Raportit ja selvitykset 2019:8.

TEAMS. Teaching that matters for migrant students (2023). (11.9.2023.) <https://migrant-education.net/>

Toikka, T., & Tarnanen, M. (2022). Understanding teachers' mental models of collaboration to enhance the learning community. *Educational Studies*, Early online. <https://doi.org/10.1080/03055698.2022.2052809>

United nations educational, scientific, and cultural organization (UNESCO). (2010). *Education for All Global Monitoring Report 2010: Reaching the Marginalized*. UNESCO.

Vangrieken, K., Grosemans, I., Dochy, F., & Kyndt, E. (2017). Teacher autonomy and collaboration: A paradox? Conceptualising and measuring teachers' autonomy and collaborative attitude. *Teaching and Teacher Education*, 67, 302–315. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.021>

Vanhanen, S., Vainikainen, M.-P., & Mäkihönko, M. (2022). Inkluisio Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin*, 32, 2. <https://bulletin.nmi.fi/2022/05/24/inkluisio-perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteissa-2014/>

Woodland, R., Lee, M. K., & Randall, J. (2013). A validation study of the Teacher Collaboration Assessment Survey. *Educational Research and Evaluation*, 19(5), 442–460, <https://doi.org/10.1080/13803611.2013.795118>